

The transition from primary to secondary education

Citation for published version (APA):

van Rens, M. L. G. A. (2020). *The transition from primary to secondary education: a study of the voices of children and teachers in the Netherlands*. [Doctoral Thesis, Maastricht University]. Maastricht University. <https://doi.org/10.26481/dis.20200904mr>

Document status and date:

Published: 01/01/2020

DOI:

[10.26481/dis.20200904mr](https://doi.org/10.26481/dis.20200904mr)

Document Version:

Publisher's PDF, also known as Version of record

Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

www.umlib.nl/taverne-license

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

repository@maastrichtuniversity.nl

providing details and we will investigate your claim.

Summary

Summary

It is important for children to make a smooth, successful transition from primary education to secondary education. Problems with this transition can affect their school careers, in both the short- and long-term, potentially leading to a downward spiral of underperformance, reduced motivation, and perhaps eventually to class repetition, outflow or early school-leaving. The transition also affects children's general sense of well-being and mental health (Korpershoek, Beijer, Spithoff, Naaier, Timmermans, Van Rooijen, Vugteveen & Opdenakker, 2016; Waters, Lester, Wenden & Cross, 2012; Zeedijk, Gallacher, Henderson, Hope, Husband & Lindsay, 2003).

Different parties are interested in and contribute to a successful transition. First and foremost, the children themselves benefit from a successful transition. It is important that their cognitive and non-cognitive development continues smoothly after the transition and does not stagnate due to adjustment problems. In addition to the children, the schools involved in the transition process also have an interest in a successful transition. A successful transition confirms the primary school's capacity to anticipate what is necessary to prepare children for the transition, and the secondary school's ability to help children adapt to their new circumstances. Finally, society as a whole is interested in a successful transition. Under-utilization of talents, class repetition, or 'dropping out' – due to motivation problems, absenteeism or premature failure – and unnecessary outflow impose costs on society. These costs can, and must be, prevented (Bosch, Konermann, De Wit, Rutten & Amsing, 2008).

Whether children experience a transition as successful depends on the extent to which the feeding primary school connects with the receiving secondary school. After a successful transition, the children can become well-settled in the secondary school, growing accustomed to the new routines and the school organisation. In a good transition, the children are able to develop new friendships, establish an interest in school and schoolwork, and experience curriculum continuity (Evangelou, Taggart, Sylva, Melhuish, Sammons & Siraj-Blatchford, 2008). In principle, it should be possible for all typical¹⁰ children to make a smooth transition, but in practice, this is not always the case. Obstacles to a good transition can occur, for example, when a child's cognitive or non- cognitive skills do not adequately match the level required in secondary education or when the child does not receive good guidance from the

¹⁰ We refer to children without disabilities as "typical" because they have the behaviour, intellectual ability and [functional skills](#) we would "typically" see in children of their age.

primary school to make a successful transition for example, when the 'warm' transfer is missing (Korpershoek et al., 2016).

Notwithstanding all the research into the transition from various angles, one perspective is notably absent: that of the children themselves. Children are the main characters in the transition process, but their expectations, experiences and opinions, as expressed by themselves, play only a minor role in research. Similarly, little attention has been given in the research to the experiences and opinions of the teachers (the mentors at secondary school), who guide the children during the transition process. This thesis contributes to the knowledge about the perceptions of the children who make the transition to secondary school and about the experiences of their mentors at secondary school.

A systematic literature review

To obtain relevant evidence about the involvement of children in the transition process, in Chapter 2, we systematically reviewed the empirical literature. The aim of this systematic review was to identify characteristics and interventions that improve the transition, especially by 'giving children a voice'.

We distinguished three stakeholders involved in the transition process: the children (and their parents), the primary school, and the secondary school. All three adapt to the new circumstances in their own way and have their own approach to ease the transition process. In the literature, we found little evidence of educational partnership or cooperation between the stakeholders. Although the desirability of close links between primary and secondary school teachers, and of effective communication between all stakeholders, should be obvious (Coffey, 2013; Green, 1997; Jindal-Snape & Miller, 2008; Lester, Cross, Shaw & Doole, 2012a), in practice, this is not the case. Close links between the stakeholders would serve to raise awareness of children who are vulnerable to a poor transition (Chedzoy & Burden, 2005; Chung, Elias & Schneider, 1998), but the teachers who prepare children for the transition or support them afterwards, do not always have sufficient information about the children's background or, if they have the information, they have insufficient time and resources to share that information.

Children's personal characteristics, such as their capabilities, self-esteem, mental state (e.g., depression or anxiety), gender, and family characteristics can make them vulnerable to a poor transition (Rice, Frederickson & Seymour, 2011). Family background, including cultural and socio-economic factors, can increase the risk of specific transition problems. Children from families in poverty, or from larger or less educated families, do worse than their peers. Their

parents are less likely to be involved in school activities and to support the school (Anderson et al., 2000; Topping, 2011).

The literature has scant information on children's opinions and experiences with the transition, as only few studies have focused on their perspective. In principle, it should be easy for secondary schools to learn from children by asking them about their thoughts and experiences with the transition. If teachers were able to further develop teaching and learning through the eyes of children, they would be able to develop strategies and improve their pedagogical practice based on first-hand evidence.

Children's visions: gender differences

In Chapter 3, we investigated the children's view of the transition process. We were interested in children's priorities and whether there were gender differences in their perceptions, expectations and experiences with the transition. For the purpose of the study, we used data collected in two waves, through two identical self-reporting questionnaires filled out by 98 children. The children answered the same questions before and six weeks after the transition, in other words, from a prospective as well as a retrospective viewpoint. The key themes in the questionnaires were: school choice, preparing for secondary school, the role of the mentor, making the transition with peers, and differences in the school context.

The study was based on the theoretical assumptions of Self-Determination Theory (SDT, Ryan & Deci, 2000). To prevent negative consequences from the transition, it is important to boost children's intrinsic motivation, self-regulation and well-being. The SDT distinguishes three basic psychological needs: competence (*I can do it*), autonomy (*I can do I independently*) and relatedness (*I am feeling connected with others and cared for*). Fulfilment of these needs reinforces motivation and produces well-being and enjoyment (Ryan & Deci, 2000). In the present study, the children were able to actively participate, in the form of providing information. This contributed to the children's need for autonomy, competence and relatedness (Hart, 2008) and had a positive impact on their self-confidence and on their social competences.

The results of our study show that before the transition, the children were particularly interested in the social environment at secondary school. Their priorities when choosing a secondary school included good guidance by their future teachers and making the transition with friends or children they knew. Girls experienced more pre-transition concerns about the school context and mixed feelings about the social context, but were more optimistic about their future classmates than boys were. Boys were more interested – in a competitive way – in the new things they would learn, the possibility of showing off what they had already learned and the

chance to show that they could perform well. More than boys, girls appreciated having the opportunity to talk with the mentor. However, the boys in our sample scored high on this item as well. All children expected their mentor to be a nice person, present whenever needed, competent, and available for a good conversation.

After eight weeks at secondary school, most children in our sample had found their way around their new school. At this point, having friends became important for all children. The children realised that they initially have underestimated the importance of the social-emotional aspects on the transition and that they were not sufficiently prepared to cope successfully with the social-environmental challenges of transition. In terms of the SDT, the lack of coping skills in the social environment left the children less capable of autonomously handling challenges in the social-emotional context and more dependent on support from their mentor. This may have consequences for the children's demands for guidance by their mentor, and may explain the desire, previously observed in the children, for mentors to be readily and constantly available.

Fun and fear in the school environment and in the social context

There are many differences between primary and secondary education. During the transition, children have to deal with these changed circumstances in both the school context and the social context (Green, 1997). They have to form new relationships with their peers as well as with their new teachers at secondary school (Tobbell & O'Donnell, 2013). Teachers can play an important role in guiding and supporting children through the transition. Positive relationships with teachers and an environment of encouragement can be constructive for children's learning, their academic achievement, and their overall well-being (Ellerbrock, Abbas & DiCicco, 2014).

Children's input can make a valuable contribution to understanding how they experience their school lives, and teachers – especially class mentors – are in a position to interpret and use this information to improve their pedagogical practice (Ferguson, Handreddy & Draxton, 2011) as well as smooth the transition. In Chapter 4, we investigated whether children who are vulnerable to a poor transition would fare better if their mentor were more aware of what the children themselves thought they needed.

To provide such information to the mentors, we investigated the concerns, expectations, and experiences of 371 children through a self-reporting pre- and post-transition questionnaire. We looked at the fun and fear factors that the children expected before the transition and experienced after the transition in the school context and social context. To measure the challenges and threats of the transition from 24 aspects in both school and social contexts, we

used the translated and customized self-reporting questionnaire entitled “The Impending Transition to Secondary School Perceived as Challenge and Threat” (ITCT) (Sirsch, 2003).

In addition, a blinded experiment was conducted with secondary school mentors to establish the impact of making that information available during the transition. For the purpose of this experiment, the children who participated in the pre-transition data collection were randomly assigned to a control group (n=189) or an intervention group (n=182). Mentors of the children assigned to the intervention group received a copy of the pre-transition questionnaire that ‘their’ children had completed. Mentors of the children in the control group did not receive this information. Assuming that mentors would use the information to create a smooth transition, we expected the children in the intervention group to make a better transition than the children in the control group.

In fact, we found that mentors barely used the information provided by the children. The intervention had only a small effect on the social context at the 10% significance level. The children whose mentor had received information (the intervention group) experienced less fear of peers after the transition than the children in the control group, whose mentor had not received any information. Surprisingly, the intervention group also experienced less fun with peers in the social context after the transition. The intervention had no significant effect on fear or fun with schoolwork, or on fear or fun in the school context. Moreover, the post hoc estimation of statistical power showed that, because of the low statistical power – the sample was too small-, it was reasonable to believe that we correctly rejected our hypothesis may have been false. Overall, the results of the intervention barely seemed to affect the course of the transition process.

Based on the information provided by the children, we identified three groups vulnerable to a poor transition. The first group, girls, stood out because after the transition, they reported significantly more fear than boys, especially with schoolwork.

The second vulnerable group comprised children with special educational needs (SEN). In comparison to typically developing children, they presented a mixed picture. These children were more worried than their peers about the social context. After the transition, children with SEN suffered less fear in the school context, which was significant at the 10% level, but their fear of peers in the social context was significantly higher at the 10% level.

The third vulnerable group consisted of children who were already anxious before the transition. In the social context and the school context, we found fear (and fun) to be significant reliable predictors. Although the differences between the pre-transition scores and the post-transition scores for fear or fun, respectively, became smaller, after the transition these children remained anxious. This finding illustrates the need to create opportunities, especially for

vulnerable and anxious children, to share their opinions with their teachers. It also demonstrates the need for teachers not only to be aware of the impact of the transition on children, but also benefit of using the children's perspective to provide pertinent help.

Supporting the mentor

Appropriate teacher support leads to greater student success (Ganeson & Ehrich, 2009). To enable mentors to properly support the children, they need to have some support of their own, usually in the form of information about the children in their class. In Chapter 5, we set out the results from four focus group interviews and one individual interview of 17 grade seven mentors from four secondary schools. Our goal was to determine if and how mentors are fed intelligence about their class, both before and after the children make the transition to secondary school. We also investigated the mentors' actions as a result of the information they received, and if and how mentors are facilitated to take action.

According to the mentors, the children played no direct role in the consultation process before the transition. Various stakeholders talk about the children, and decisions are made on their behalf, but there is no direct communication with them. Until the summer break, most mentors in our study did little to actively collect information themselves. Usually, they received a brief summary with only the most urgent information about the children in their new class. The mentors agreed that communication between primary and secondary school teachers is vital to improving the transition (Korpershoek et al., 2016; Topping, 2011; West, Sweeting & Young, 2010). They were satisfied with the quality, reliability and usefulness of the information they received directly through personal contact with the primary school teachers (the so-called warm transfer¹¹). The mentors were less satisfied about the preparation given children for secondary school, the quality of the school advice, and the comprehensiveness of the educational report they received from primary school. They were also frustrated by the number of primary school teachers who were not given the time or space to meet with the mentors for a conversation or feedback to improve or evaluate the transition.

The school advice is not always based purely on the abilities of the children. Some schools recommend too high a level, because of insufficient awareness of the requirements of secondary education or because the primary school educator thinks it would be a shame for a child to enrol at a lower level. Parents sometimes interfere as well, because they think their

¹¹A "warm transfer", or *warme overdracht* in Dutch, occurs when a primary school teacher undertakes to personally recommend a particular student to a secondary school. In this case, an oral or written guidance is communicated between two teachers (commonly, the sixth grade teacher at the primary school and the mentor at the secondary school).

child deserves a chance to attend classes at a higher level. The parents might insist that important information be withheld and, under European privacy legislation, schools are prohibited from provide information about children without the consent of parents.

The interviewed mentors questioned whether grade six teachers were sufficiently aware of the educational practices in secondary education. They wondered if, when preparing children for the transition, primary school teachers appreciated the level of independence that children needed to handle the demands of secondary education. Despite the fact that children are more outspoken, mentors noted that they suffered from a lack of social skills, leaving them more dependent on receiving help to resolve their social or emotional problems. The mentors urged parents to play a more significant role in helping their children to develop social and emotional skills. This is not just a task for school, but for all educators, including parents.

To address the above-mentioned problems, all stakeholders should work together. Such cooperation could be greatly improved if parents and children were welcomed to participate in the transition process as equal partners.

Conclusions

The key conclusions of the literature review and the empirical studies led to the formulation of five statements, which are briefly summarized below.

The transition is a cross-school phenomenon; it is an ongoing process that starts at primary school and continues until the children become accustomed to their secondary school and are settled into the school community. Primary education does not usually connect seamlessly with secondary education. The children have to learn how to bridge the differences between primary and secondary school, how to adapt to the new rules, manners and customs of secondary education, how to behave, and what to do or not to do.

Because of its cross-school nature, teachers on both sides of the transition should work together to ensure a smooth transition and continuity in the development of the children (Anderson et al., 2000). In practice, cooperation is usually limited to the exchange of generic information on the curriculum, rather than information about individual children (Topping, 2011).

The prerequisite to a successful transition is good preparation at primary school, which meets the expectations of secondary school. Mentors expect that children who enter secondary education will have acquired a certain degree of independence. Unfortunately, this is at odds with daily practice, because the children appear to be dependent on having at least some help

and guidance from their secondary school teachers, especially in the social context. Primary school teachers do not seem to realize the high demands that secondary education places on the autonomy and coping skills of children. Therefore, they do not pay sufficient attention to it during the preparation for secondary education.

In addition to poor preparation, we found that children may experience a less successful transition for other reasons. These include: personal and family characteristics, inappropriate school advice, improper parental involvement, no sense of belonging at secondary school, and a lack of possibilities to evaluate and adjust the transition process.

The expectations, experiences and perspectives of children and teachers do not necessarily have to match. Therefore, children's input can make a valuable contribution to understanding how they experience their school life and what is important to them (Mason & Danby, 2011). If mentors were to involve children in matters that concerned them, and discuss them together with the children, the mentors might be able to find a way to help children become less dependent and more responsible. Furthermore, child participation could positively influence children's well-being, their development, and their mental health (Bru, Stornes, Munthe & Thuen, 2010; Chung et al., 1998; Lundqvist, 2014; Waters et al., 2012), and thereby contribute to a smooth transition.

Secondary school teachers are conflicted whether it is better to be well-briefed or to know very little about the children and give them a fresh start (McGee, Ward, Gibbons & Harlow, 2004). Ultimately, the mentors interviewed said that they preferred to give children the chance of a fresh start, albeit under certain conditions: they wanted to be informed about serious problems, such as disorders, bullying, or a difficult home situation. Although some parents may be reluctant to share such information, the absence of this sort of crucial information can cause children to have a false start in their new school. Those children might receive a higher school advice than they are able to handle, without their mentor being aware of it. When children cannot receive the guidance they are entitled to expect, they are unlikely to experience success in the transition from primary school to secondary school, which may lead to a false start.

Samenvatting

Samenvatting

Het is belangrijk dat de transitie van kinderen van het basisonderwijs naar voortgezet onderwijs soepel en succesvol verloopt. Problemen ten gevolge van deze transitie kunnen, zowel op korte als op lange termijn, een effect hebben op de schoolloopbaan van kinderen. Een slechte transitie kan leiden tot een negatieve spiraal van onderpresteren, minder motivatie en zelfs tot zitten blijven, uitstroom en- /of voortijdig schoolverlaten. De transitie heeft ook invloed op het welzijn en op de geestelijke gezondheid van kinderen (Korpershoek, Beijer, Spithoff, Naaijer, Timmermans, Van Rooijen, Vugteveen & Opdenakker, 2016; Waters, Lester, Wenden & Cross, 2012; Zeedijk, Gallacher, Henderson, Hope, Husband & Lindsay, 2003).

Verschillende partijen zijn geïnteresseerd in en dragen bij aan een succesvolle transitie. In de eerste plaats hebben de kinderen er zelf baat bij. Het is belangrijk dat hun -cognitieve en niet-cognitieve- ontwikkeling doorloopt en niet stagneert vanwege aanpassingsproblemen na de transitie. Ook de scholen die bij het proces betrokken zijn hebben belang bij een succesvolle transitie. Een succesvolle transitie zegt iets over de anticiperende capaciteiten (de voorbereiding) van de basisschool en over het adaptieve vermogen van de middelbare school. Ten slotte is de samenleving geïnteresseerd in een succesvolle transitie. Onderbenutting van talenten, 'uitval' - vanwege motivatieproblemen, verzuim of voortijdig falen - en onnodige uitstroom, brengen maatschappelijke kosten met zich mee die kunnen en moeten worden voorkomen (Bosch, Konermann, De Wit, Rutten & Amsing, 2008).

Of kinderen een overgang als succesvol ervaren, hangt af van de mate waarin de basisschool van herkomst, samenwerkt met de middelbare school die de kinderen aanneemt. Na een succesvolle transitie voelen de kinderen zich thuis op de middelbare school en zijn ze gewend aan de nieuwe routines en aan de schoolorganisatie. Ze hebben vriendschappen gesloten, zijn geïnteresseerd in school en in het schoolwerk en ervaren continuïteit in het curriculum (doorlopende leerlijnen) (Evangelou, Taggart, Sylva, Melhuish, Sammons & Siraj-Blatchford, 2008). In principe moet het voor reguliere kinderen mogelijk zijn om een soepele overgang te maken, maar in de praktijk is dit niet altijd het geval. Obstakels voor een goede overgang kunnen zich bijvoorbeeld voordoen wanneer de cognitieve of niet-cognitieve vaardigheden van een kind niet voldoende overeenkomen met het niveau dat vereist is in het voortgezet onderwijs of omdat de informatieoverdracht -over de kinderen door de basisschool aan de nieuwe school- onvoldoende is om de overgang met succes te kunnen maken, bijvoorbeeld wanneer een 'warme' overdracht ontbreekt (Korpershoek et al. 2016).

Er is vanuit verschillende invalshoeken onderzoek gedaan naar de transitie van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs. Desondanks is er weinig bekend over de bijdrage die de kinderen gedurende dit proces kunnen leveren aan het verstrekken van informatie over zichzelf. Als de hoofdpersonen in het transitieproces spelen de kinderen met hun verwachtingen, ervaringen en meningen, zoals ze die zelf formuleren, veelal slechts een ondergeschikte rol in onderzoek. Er is ook weinig onderzoek gedaan naar de ervaringen en meningen van de leerkrachten (de mentoren op de middelbare school) die de kinderen begeleiden tijdens het overgangsproces. Dit proefschrift draagt bij aan de kennis over de perceptie van de kinderen die de transitie maken naar de middelbare school en over de ervaringen van hun mentoren op de middelbare school.

Een systematisch literatuuroverzicht

In hoofdstuk twee onderzoeken we de wetenschappelijke literatuur systematisch naar relevant bewijs over de directe betrokkenheid van kinderen bij het transitieproces. Het doel van deze systematische review was vooral om aanknopingspunten en interventies te vinden die 'de kinderen een stem geven' en daardoor een bijdrage leveren aan een betere overgang.

We onderscheiden drie stakeholders die betrokken zijn bij het transitieproces: de kinderen en hun ouders, de basisschool en de middelbare school. Alle drie passen zij zich op hun eigen manier aan, aan de nieuwe omstandigheden en hebben ze hun eigen aanpak om het transitieproces te versoepelen. In de literatuur hebben we weinig bewijs gevonden van educatief partnerschap of van samenwerking tussen de stakeholders onderling. Hoewel zeer nauwe banden tussen leraren in het basis- en voortgezet onderwijs en communicatie tussen alle belanghebbenden essentieel zijn voor een succesvolle overgang (Coffey 2013; Green 1997; Jindal-Snape & Miller 2008; Lester, Cross, Shaw & Doole, 2012a) is dit in de praktijk niet zo vanzelfsprekend. Nauwe banden tussen de belanghebbenden kunnen hen bewust maken van kinderen die kwetsbaar zijn voor een slechte overgang (Chedzoy & Burden 2005; Chung, Elias & Schneider, 1998) maar de leraren die de kinderen voorbereiden op de overgang of hen na de overgang ondersteunen, hebben niet altijd voldoende informatie over de achtergrond van de kinderen, of beschikken over onvoldoende tijd en middelen om die informatie te delen.

Door persoonlijke factoren, zoals: capaciteiten, zelfrespect, depressie en angst, geslacht en door gezinskenmerken kunnen kinderen kwetsbaar zijn voor een slechte overgang (Rice, Frederickson & Seymour, 2011). Familieachtergronden, inclusief culturele en sociaal-economische factoren, kunnen specifieke overgangsproblemen veroorzaken. Kinderen uit arme en grote gezinnen en kinderen van laagopgeleide ouders 'doen het slechter' dan hun

leeftijdsgenoten. De ouders van deze kinderen zijn minder vaak betrokken bij schoolactiviteiten en ondersteunen de school minder (Anderson et al. 2000; Topping 2011).

In de literatuur blijft de actieve rol van de kinderen tijdens de overgang naar het voortgezet onderwijs enigszins onderbelicht, omdat slechts enkele onderzoeken zijn gericht op het perspectief van de kinderen. Middelbare scholen kunnen wellicht van kinderen leren door kinderen te vragen wat hun gedachten over en ervaringen met de overgang zijn. Wanneer zij door de ogen van kinderen naar het onderwijs en naar het leren kijken, dan zijn leraren in de gelegenheid om strategieën ontwikkelen die gebaseerd zijn op bewijs uit de eerste hand en die hun pedagogische praktijk kunnen verbeteren.

De visie van kinderen: verschillen tussen jongens en meisjes

In hoofdstuk drie hebben we de visie van de kinderen op het transitieproces onderzocht. We waren geïnteresseerd in de prioriteiten die de kinderen stelden en of jongens en meisjes verschillende percepties, verwachtingen en ervaringen hadden met betrekking tot de overgang. Via een voor- en een nameting zijn gegevens verzameld voor het onderzoek. Twee identieke vragenlijsten werden door 98 kinderen ingevuld. De kinderen beantwoordden dezelfde vragen vóór de overgang en zes weken na de overgang, zowel vanuit een prospectief als vanuit een retrospectief oogpunt. De hoofdthema's in de vragenlijsten waren: schoolkeuze, voorbereiding op de middelbare school, de rol van de mentor, de overgang met leeftijdgenoten en verschillen in de context.

De studie is gebaseerd op de Zelfdeterminatietheorie (SDT; Ryan & Deci, 2000). Om negatieve gevolgen van de overgang te voorkomen, is het belangrijk om de intrinsieke motivatie, de zelfregulatie en het welzijn van kinderen te verbeteren. De SDT onderscheidt drie psychologische basisbehoeften: competentie (ik kan het), autonomie (ik kan het zelfstandig doen) en verbondenheid (ik voel me verbonden, men geeft om mij). Vervulling van deze behoeften zal volgens de SDT leiden tot motivatie en tot welbevinden en plezier (Ryan & Deci, 2000).

Aan dit onderzoek namen de kinderen actief deel door informatie te verstrekken. Dit is een manier om tegemoet te komen aan de behoefte van kinderen aan autonomie, competentie en verbondenheid (Hart, 2008) en dit kan een positieve invloed hebben op het zelfvertrouwen en op de sociale competenties.

De resultaten van ons onderzoek tonen aan dat de kinderen vóór de overgang vooral geïnteresseerd waren in de sociale omgeving op de middelbare school. Hun prioriteiten bij het kiezen van een middelbare school waren: een goede begeleiding door hun toekomstige

leraren en de overgang samen kunnen maken met vrienden of kinderen die ze kennen. Meisjes maakten zich voor de transitie meer zorgen over de schoolcontext en hadden gemengde gevoelens over de sociale context, maar ze waren optimistischer over hun toekomstige klasgenoten dan jongens. Jongens waren, op een competitieve manier, meer geïnteresseerd in de nieuwe dingen die ze gingen leren, in laten zien wat ze al hadden geleerd en laten zien dat ze goed konden presteren. Meer dan de jongens waardeerden meisjes de mogelijkheid om met de mentor te praten. De jongens in onze steekproef scoorden echter ook hoog op dit item. Alle kinderen verwachtten dat hun mentor aardig is, aanwezig wanneer je hem of haar nodig hebt, competent en beschikbaar voor een goed gesprek.

Na acht weken op de middelbare school hadden de meeste kinderen in onze steekproef hun weg gevonden op school. Vrienden hebben was belangrijk voor alle kinderen. De kinderen beseften dat ze in eerste instantie het belang van de sociaal-emotionele aspecten bij de overgang hadden onderschat en dat ze niet voldoende waren voorbereid om de sociale en emotionele uitdagingen tijdens de overgang succesvol aan te gaan. Volgens de SDT maakt het gebrek aan vaardigheden om zelfstandig om te kunnen gaan met de sociale omgeving de kinderen afhankelijk van de steun van hun mentor en minder competent om uitdagingen in de sociale emotionele context zelfstandig aan te gaan. Dit kan gevolgen hebben voor de begeleiding door hun mentor en kan de eerder waargenomen behoefte aan mentor-nabijheid verklaren.

Plezier en angst in de schoolomgeving en in de sociale context

Er zijn veel verschillen tussen primair en voortgezet onderwijs. Tijdens de overgang hebben de kinderen te maken met veranderingen in zowel de school- als in de sociale context (Green 1997). Ze moeten nieuwe relaties aangaan met hun leeftijdsgenoten en ook met de leraren op de middelbare school (Tobbell en O'Donnell, 2013). Leraren kunnen een belangrijke rol spelen bij het begeleiden en ondersteunen van kinderen tijdens de overgang. Positieve relaties met leerkrachten en adequate ondersteuning kunnen een positief effect hebben op het leren van kinderen, zowel op hun academische prestaties als op hun welzijn (Ellerbrock, Abbas & DiCicco, 2014).

De inbreng van kinderen kan een waardevolle bijdrage leveren om te begrijpen hoe ze hun schoolleven ervaren en leraren - met name klassenmentoren - hebben de mogelijkheid om deze informatie te interpreteren en te gebruiken om hun pedagogische praktijk te verbeteren (Ferguson, Handreddy & Draxton, 2011) en daarmee de overgang te vergemakkelijken. In hoofdstuk 4 hebben we onderzocht of kinderen die kwetsbaar zijn voor een slechte transitie

een betere transitie maken wanneer hun mentor zich er beter van bewust is wat de kinderen denken dat ze nodig hebben.

We onderzochten de zorgen, verwachtingen en ervaringen van 371 kinderen via een vragenlijst die de kinderen voor en na de transitie invulden en gebruikten deze informatie om de mentor te informeren. We keken naar het plezier en de angst van de kinderen in de schoolcontext en in de sociale context. Om uitdagingen en bedreigingen van 24 aspecten met betrekking tot de transitie in zowel de school- als in de sociale context te meten, is de vragenlijst 'The Impending Transition to Secondary Perceived as Challenge and Threat' (ITCT, Sirsch, 2003) vertaald en aangepast. Daarnaast werd er een blind experiment uitgevoerd om vast te stellen of informatie van de kinderen voor de mentor effect had op de overgang. Voor dit experiment werden kinderen die voor de transitie de vragenlijst hadden ingevuld willekeurig toegewezen aan een controlegroep ($n = 189$) of aan een interventiegroep ($n = 182$). Mentoren van de kinderen die waren toegewezen aan de interventiegroep ontvingen een kopie van de vragenlijst die 'hun' kinderen voor de transitie hadden ingevuld. Mentoren van kinderen in de controlegroep ontvingen deze informatie niet. Ervan uitgaande dat mentoren de informatie gebruikten om een soepele overgang te creëren, verwachtten we dat de kinderen in de interventiegroep een betere overgang zouden maken dan de kinderen in de controlegroep.

We ontdekten dat mentoren de door de kinderen verstrekte informatie nauwelijks gebruikten. De interventie had slechts een klein effect op de sociale context op het significantieniveau van 10%. Kinderen waarvan de mentor informatie had ontvangen - de interventiegroep - hadden na de overgang minder angst voor leeftijdsgenoten dan de kinderen in de controlegroep. Verrassend genoeg ervoeren ze ook minder plezier met leeftijdsgenoten. De interventie had geen significant effect op angst of plezier in schoolwerk, noch op angst of plezier in de schoolcontext. Bovendien bleek uit de post-hoc controle voor statistische power dat, vanwege de lage statistische power, er een kans is dat we onze hypothese ten onrechte verwerpen. Over het algemeen leken de resultaten van de interventie het verloop van het overgangsproces nauwelijks te beïnvloeden.

Op basis van de informatie van de kinderen identificeerden we drie groepen kinderen die kwetsbaar kunnen zijn voor een slechte overgang. De eerste groep, de meisjes, viel op omdat ze na de overgang aanzienlijk meer angst rapporteerden, vooral voor schoolwerk, dan de jongens. De tweede kwetsbare groep is de groep kinderen met speciale onderwijsbehoeften (SEN). In vergelijking met kinderen zonder SEN vertonen ze een gemengd beeld. Deze kinderen maakten zich, meer dan hun leeftijdsgenoten, zorgen over de sociale context, vooral over leeftijdsgenoten. Na de overgang was de angst voor de schoolcontext significant lager voor kinderen met SEN, op het niveau van 10%, maar was de angst voor leeftijdsgenoten

aanzienlijk hoger op het niveau van 10%. Een derde groep die opvalt zijn kinderen die al angstig zijn voor de overgang. Zowel in de sociale context als in de schoolcontext vonden we angst (en plezier) belangrijke betrouwbare voorspellers. Hoewel de verschillen tussen de scores voor en na de overgang voor respectievelijk angst (of plezier) kleiner zijn geworden, bleven deze kinderen na de overgang angstig. Deze bevindingen tonen aan dat het nodig is om kwetsbare en angstige kinderen de kans te geven om hun mening met hun leraren te delen en dat leraren zich niet alleen bewust dienen te zijn van de impact van de overgang op kinderen, maar ook van het feit dat het kennisnemen van het perspectief van de kinderen, een voorwaarde is om hen te kunnen helpen.

Ondersteuning van de mentor

Passende ondersteuning door leraren leidt tot betere prestaties bij leerlingen (Ganeson & Ehrich 2009). Om de mentoren in staat te stellen de kinderen te ondersteunen, hebben zij zelf steun nodig, meestal in de vorm van informatie over de kinderen in hun klas. In hoofdstuk 5 onderzochten we, via 4 focus- interviews en 1 individueel interview, of en hoe 17 brugklasmentoren van 4 middelbare scholen, werden gevoed met informatie over de leerlingen in hun klas, zowel voor als nadat de kinderen de transitie naar de middelbare school hadden gemaakt. We onderzochten of en hoe mentoren werden gefaciliteerd om actie te ondernemen en welke acties er door de mentoren, op basis van de informatie die ze hadden ontvangen, zijn ondernomen.

Volgens de mentoren spelen de kinderen voordat de transitie plaatsvindt geen directe rol in het overleg. Er wordt alleen over kinderen gesproken en er worden beslissingen genomen namens kinderen, maar er is geen rechtstreeks contact met hen. Tot de zomervakantie verzamelden de meeste mentoren uit ons onderzoek nauwelijks actief zelf informatie. Meestal ontvingen ze een korte samenvatting met de meest dringende informatie over de kinderen van hun nieuwe klas.

De mentoren zijn het erover eens dat communicatie tussen leraren in het basis- en voortgezet onderwijs van vitaal belang is om de overgang te verbeteren (Korpershoek et al. 2016; Topping 2011; West, Sweeting & Young, 2010). Ze zijn tevreden over de kwaliteit, betrouwbaarheid en bruikbaarheid van de informatie die ze ontvangen via direct persoonlijk contact met de leraren in het basisonderwijs, de zogenaamde 'warme overdracht'. Mentoren zijn minder tevreden over de manier waarop de leerlingen worden voorbereid op de middelbare school, over de kwaliteit van het schooladvies en over de inhoud van het onderwijskundig rapport dat ze van de basisschool ontvangen. Ze zijn er ook ontevreden over dat een aantal leraren in het

basisonderwijs onvoldoende wordt gefaciliteerd om de mentoren in het voortgezet onderwijs te ontmoeten voor een gesprek of voor feedback.

Het schooladvies is niet altijd puur gebaseerd op de mogelijkheden van de kinderen. Sommige scholen geven een te hoog advies omdat de eisen van het voortgezet onderwijs onbekend zijn of omdat ze het jammer (zielig voor het kind) vinden wanneer een kind op een lager niveau instroomt. Ouders bemoeien zich er soms ook mee. Ze komen tussenbeide, omdat ze denken dat hun kind een kans verdient om onderwijs op een hoger niveau -dan geadviseerd werd- te volgen. De ouders kunnen, om dit te bereiken, erop staan dat belangrijke informatie over hun kind wordt achtergehouden. Het is volgens de Europese privacywetgeving verboden voor scholen om informatie over kinderen te verstrekken zonder de toestemming van de ouders.

De geïnterviewde mentoren betwijfelen of de leerkrachten van groep 8 in het primair onderwijs voldoende op de hoogte zijn van de onderwijspraktijken in het voortgezet onderwijs. Ze vragen zich af of leraren in het basisonderwijs zich bij hun voorbereiding bewust zijn van de eisen van het voortgezet onderwijs en of zij de kinderen adequaat ondersteunen bij het ontwikkelen van voldoende onafhankelijkheid en zelfstandigheid om aan die eisen te voldoen. Ondanks het feit dat kinderen assertiever zijn, merken mentoren op dat ze ook steeds meer afhankelijk zijn van hulp bij het oplossen van hun sociale emotionele problemen die ontstaan door een gebrek aan sociale vaardigheden. De mentoren merken op dat ouders ook een rol zouden moeten spelen in het ondersteunen van hun kinderen bij het ontwikkelen van sociale en emotionele vaardigheden. Dit moet niet alleen een taak voor school zijn, maar voor alle opvoeders, inclusief ouders.

Om bovengenoemde problemen aan te pakken, is het nodig dat alle belanghebbenden nog beter samenwerken en dat ouders en kinderen een rol als gelijkwaardige partners in het overgangsproces gaan spelen. Een dergelijke samenwerking kan aanzienlijk worden verbeterd als ouders en kinderen als gelijkwaardige partners aan het overgangsproces deel kunnen nemen.

Conclusies

De belangrijkste conclusies uit de literatuurstudie en de empirische studies hebben geleid tot de formulering van vijf stellingen, die hieronder kort worden samengevat.

De overgang is een school overschrijdend fenomeen; het is een continu proces dat begint op de basisschool en doorgaat totdat de kinderen gewend raken aan hun middelbare school en zich 'op hun plaats voelen' in het voortgezet onderwijs. Het basisonderwijs sluit meestal niet naadloos aan op het voortgezet onderwijs. De kinderen moeten leren hoe ze de verschillen

tussen de basisschool en de middelbare school kunnen overbruggen, hoe ze zich moeten aanpassen aan de nieuwe regels, manieren en gewoonten van het voortgezet onderwijs, hoe ze zich moeten gedragen en wat ze wel of niet moeten doen.

Vanwege het school overschrijdende karakter moeten leerkrachten aan beide zijden van de overgang samenwerken om een soepele overgang en continuïteit in de ontwikkeling van de kinderen te waarborgen (Anderson et al., 2000). In de praktijk is die samenwerking meestal beperkt tot het uitwisselen van informatie over het curriculum, in plaats het uitwisselen van informatie over individuele kinderen (Topping, 2011).

De voorwaarde voor een succesvolle overgang is een goede voorbereiding op de basisschool, die voldoet aan de verwachtingen van de middelbare school. Mentoren verwachten dat kinderen die naar het voortgezet onderwijs gaan, een zekere mate van onafhankelijkheid hebben verworven. Helaas staat dit haaks op de dagelijkse praktijk, omdat de kinderen vooral in de sociale context afhankelijk lijken te zijn van hulp en begeleiding van hun leraren in het voortgezet onderwijs. Leerkrachten in het basisonderwijs lijken zich de hoge eisen die het voortgezet onderwijs stelt aan de autonomie en de sociale vaardigheden van kinderen niet te realiseren. Daarom besteden ze er onvoldoende aandacht aan tijdens de voorbereiding.

We hebben geconstateerd dat kinderen, behalve door een slechte voorbereiding ook om andere redenen een minder succesvolle transitie kunnen ervaren. Persoonlijke en gezinskenmerken, een schooladvies wat niet past bij de mogelijkheden van een kind, weinig ouderbetrokkenheid, zich niet betrokken voelen bij de middelbare school en de beperkte mogelijkheden om het overgangsproces te evalueren en aan te passen kunnen er de oorzaak van zijn dat een soepele transitie wordt belemmerd.

De verwachtingen, ervaringen en perspectieven van kinderen en leerkrachten hoeven niet overeen te komen. Daarom kan de inbreng van kinderen, -over hoe zij hun schoolleven ervaren en wat belangrijk voor hen is-, er een waardevolle aan bijdrage leveren om begrip bij hun mentoren te bewerkstelligen (Mason & Danby, 2011). Als mentoren kinderen betrekken bij zaken die hen aangaan en die zaken samen met de kinderen bespreken, kunnen de mentoren misschien een manier vinden om kinderen te helpen om minder afhankelijk en meer verantwoordelijk/ zelfstandig te worden. Kinderparticipatie kan bovendien een positieve invloed hebben op het welzijn van kinderen, op hun ontwikkeling en hun mentale gezondheid (Bru, Stornes, Munthe & Thuen, 2010; Chung et al., 1998; Lundqvist, 2014; Waters et al., 2012), en kan daardoor bijdragen aan een soepele overgang.

Leraren in het voortgezet onderwijs twijfelen erover of het beter is om, voordat kinderen de overstap maken, goed geïnformeerd te zijn of om juist heel weinig over de kinderen te weten om ze een frisse start te geven (McGee, Ward, Gibbons & Harlow, 2004). De geïnterviewde

mentoren wilden kinderen de kans geven op een nieuwe start, zij het onder bepaalde voorwaarden: ze wilden geïnformeerd worden over ernstige problemen, zoals de behoefte aan speciale zorg of begeleiding, een pestverleden of een moeilijke thuissituatie. Hoewel sommige ouders misschien terughoudend zijn om dergelijke informatie te delen, kan het achterhouden ervan ertoe leiden dat kinderen een valse start maken op hun nieuwe school. Die kinderen zullen dan in het voortgezet onderwijs instromen met een hoger schooladvies dan ze aankunnen, zonder dat hun mentor hiervan op de hoogte is. Wanneer kinderen door gebrek aan essentiële voorinformatie niet de begeleiding krijgen die ze mogen verwachten, dan is het onwaarschijnlijk dat ze succes zullen ervaren bij de overgang van basisschool naar middelbare school, wat kan leiden tot een valse start.